

Научная статья

УДК 304.444+ 373.1

doi: 10.17223/22220836/46/9

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ЧТЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ)

Александр Андреевич Полонников¹, Наталья Дмитриевна Корчалова², Дмитрий Юрьевич Король³

^{1, 2, 3} *Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета, Минск, Республика Беларусь*

¹ *alexpolonnikov@gmail.com*

² *korchalova.n@gmail.com*

³ *klinamen.com@gmail.com*

Аннотация. В статье исследуется феномен падения интереса современных школьников как к чтению классической литературы, так и к чтению в целом. К числу обстоятельств, порождающих кризис чтения, отнесены: изменение семиозиса культуры (смена вербального кода визуальным), а также ригидность организации практик чтения в обучении. В этих условиях «золотой фонд» русской литературы оказывается перед угрозой утраты своего культуропорождающего потенциала.

Ключевые слова: художественный текст, методическая организация обучения, образовательная реконтекстуализация, учебное чтение, авторизация, деконтекстуализация, деактуализация, семиологический конфликт

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Министерства образования Республики Беларусь (НИР № ГР 20211214).

Для цитирования: Полонников А.А., Корчалова Н.Д., Король Д.Ю. Образовательная практика чтения (на материале изучения творчества Ф.М. Достоевского в средней общеобразовательной школе) // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2022. № 46. С. 110–127. doi: 10.17223/22220836/46/9

Original article

EDUCATIONAL READING PRACTICE (BASED ON STUDYING DOSTOYEVSKY'S WORKS IN SECONDARY SCHOOL)

Alexander A. Polonnikov¹, Natalya D. Korchalova², Dmitry Yu. Korol³

^{1, 2, 3} *Belarusian Maxim Tank State Pedagogical University, Institute of Psychology, Minsk, Republic of Belarus*

¹ *alexpolonnikov@gmail.com*

² *korchalova.n@gmail.com*

³ *klinamen.com@gmail.com*

Abstract. The relevance of the research is determined by finding the reasons for modern schoolchildren's decline in the motivation for reading in general and classical literature, in particular. According to the authors, the change in the semiosis of culture (change of the verbal code by a visual one), as well as the rigidity of the organization of reading practices in teaching, can be named among the circumstances that cause the reading crisis. In this

context, the “golden pool” of the Russian literature is facing the threat of losing its culture-generating potential. Goal: a critical analysis of the practice of organizing the reading of Fyodor Dostoevsky’s novel “Crime and Punishment” in secondary schools; highlighting its basic constituents and hidden actions that program the students’ perception; identifying the directions of re-actualization of a classical literary text potential in school teaching. Objectives: the reconstruction of student and pedagogical discourse positions that objectify a literary work; a comparative analysis of educational dispositions; highlighting the discursive constituents of educational reading practices; identifying the directions of their renovation that make students’ interest in reading a literary text more active. Methods of research: a critical discourse analysis; a conversion analysis; a pragmatic interpretation; survey methods (interviews, a focus group, experts’ opinions). There have been found significant gaps in the dispositions of participants in educational reading, the presence of which is masked by common procedures of compulsion to communicative consent. Established were the key constituents of these practices (authorization, decontextualization, deactualization), which reduce the text of a literary work to the teacher’s statements and the text in the textbook, which substitute the reading activity by a pseudo-literary replication. Substantiated is the didactic necessity of limiting the range of students’ everyday experience actions of their educational interaction with an artifact text, alongside with developing a set of readers’ new competencies based on the activation of perceptual-figurative parameters of a literary work perception and students’ independent comprehension of the text. There have been established discursive operations of educational recontextualization (transformation into an academic subject) of the Russian author Fyodor Dostoevsky’s literary works, the objectification and reorganization of which will contribute to the growth of the generativeness of educational relations and increase their cultural-generating effectiveness based on links with the text-artifact. The general orientation of the subject “Russian Literature” towards the assimilation of methodologically codified material by students, which produces both the unification of the literary works being studied and the despecification of the cultural contributions of their authors, as well as the leveling of the individual character of the perception literary works by students, was critically assessed. Particular attention is drawn to the compulsion to communicative agreement (given the pedagogical perspective) in an educational interaction, which hampers a critical analysis of the text by school students, as well as the formation of a variety of reading practices. The optimization of the situation in teaching is consistent with the limitation of the literary component in studying the classical literary heritage, as well as with the expansion of the intermediary resource of visualization in relations with the text-artifact, and, above all, the activation of the ecphrastic dimension of reading a literary work.

Keywords: literary text, methodological organization of education, educational recontextualization, academic reading, authorization, decontextualization, deactualization, semiological conflict

Acknowledgments: The work was carried out with the support of the Ministry of Education of the Republic of Belarus (project No. 19-18-00237).

For citation: Polonnikov, A.A., Korchalova, N.D. & Korol, D.Yu. (2022) Educational reading practice (based on studying Dostoyevsky’s works in secondary school). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universita. Kul’turologiya i iskusstvovedenie – Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*. 46. pp. 110–126. (In Russian). doi: 10.17223/22220836/46/9

Введение

Феномен чтения историчен, лучшим свидетельством чему выступает беззвучная артикуляция текста, именуемая «чтением про себя». Августин Блаженный в своей «Исповеди» описывает поразившее его в молодости зрелище, которым владел его учитель святой Амвросий: «Когда он читал, глаза его бегали по страницам, сердце доискивалось до смысла, а голос и язык молчали. Часто, зайдя к нему (доступ был открыт всякому, и не было обычая докладывать о приходящем), я заставал его не иначе, как за этим тихим чтением. Долго просидев в молчании (кто осмелился бы нарушить такую глупо-

кую сосредоточенность?), я уходил, догадываясь, что он не хочет ничем отвлекаться в течение того короткого времени, которое ему удавалось среди оглушительного гама чужих дел улучшить для собственных умственных занятий...» [1. С. 146]. Отталкиваясь в этом наблюдении от метки уникальности чтения «про себя» для IV–V вв. н.э. и сопоставляя с распространенностью такой практики в последующем, мы предполагаем, что в определенный исторический период обучение такому типу чтения выступало актуальной педагогической задачей, сущностно неотделимой от культурной практики обустройства внутреннего мира человека.

Не меньшее значение в истории европейской культуры имело и появление печатной книги, которая, по образному определению Мак-Люэна, «как артиллерия сравнивала с землей стены феодальных замков и немало способствовала выравниванию феодальных привилегий» [2. С. 280]. Перестав быть прерогативой избранных, чтение, благодаря усилиям в том числе образования, очень скоро превратилось в показатель функциональной грамотности, массовый навык, приобретаемый детьми уже в начальной школе. В этом статусе чтение сохраняется в образовании и сегодня.

Между тем уже в конце XX в. в связи с массмедиальными трансформациями положение чтения и книги, а также трактовка функциональной грамотности в целом радикально изменились. Так, если в XVIII в. «появление средств массовой информации... вызвало „кризис грамотности“..., связанный скорее с избытком, чем с недостатком чтения» [3. С. 50], то современная ситуация, определяемая культурным и научным сообществом как «кризис чтения», обусловлена тем, что Г.М. Маклюэн назвал постграмотностью [4. С. 96]. Книга в своей культуuroобразующей форме все больше замещается электронными средствами коммуникации и «в условиях массовой культуры совмещает в себе функции и книги, и газеты, ...становится одноразовой, предназначенной для беглого чтения, ...несет в себе формы коллективного сознания, становится ...способом паковки словесных товаров массового потребления» [5. С. 47]. В этой редакции кризис чтения определяется как событие, влекущее за собой ряд важных жизненных последствий. Речь идет прежде всего об изменении условий производства значений, когда «трансформативные процессы не только захватывают их собственное текстуальное измерение (нелинейные возможности гипертекста), но кардинально смещают текстуальное доминирование и его вербальные дериваты на периферию... семиогенеза (активация феномена визуального знания, телесного опыта и пр.)» [6. С. 45].

Культурные изменения оказывают мощное давление на образовательный процесс, его содержание, форму организации, оценку эффективности. Прежде всего это касается трактовки функциональной грамотности. Складывающееся в ее реализации противоречие удачно, на наш взгляд, представлено следующей оппозицией в семиозисе современности: «Старый – грамотный – текстуальный, при помощи письма / чтения и книги в качестве посредника, и новый – постграмотный – визуальный, при помощи изображения, где в качестве посредника выступает экран» [5. С. 60]. Появление на культурной арене электронных носителей все чаще определяется исследователями как экстраординарное событие, обусловленное сменой типа социокультурного наследования, возникновением беспрецедентных феноменов человеческого существования, доминированием нового кода культуры. Последнее выражается

«в стремительном насыщении материальной культуры визуальными элементами. Контексты наших действий, интеракции и нарративы исполнены визуальных аспектов, а сама визуальность становится измерением самых разных действий» [7. S. 12]. Но не только это. Смена кода культуры сообразуется также с тем, что в гуманитарных науках принято именовать «кризисом репрезентаций». Не вдаваясь здесь в подробности идущих по этому поводу научных дискуссий, отметим важные для настоящего изложения аспекты. Они касаются прежде всего переопределения знаково-символических функций. Апелляция к знаку в качестве «следа» внезнаковой реальности сегодня обнаруживает себя как локальная условность жизненного мира человека. Во многом это связано с возникновением того, что Ж. Бодрийяр обозначил термином гиперреальность¹. В области семиозиса ее фактором становятся порождающая реальность функция знака и лишённые референта межзнаковые отношения. Человек перестает отражаться в знаково-символическом мире, а его ориентация в нем приобретает характер неустойчивого и сущностно проблематичного самоопределения.

Особый интерес в данном контексте представляет собой реакция образования на происходящие культурные изменения, поскольку, как считают критические педагоги, оно либо предпочитает их не замечать, либо, что чаще, строить свою работу в режиме противодействия им. Так, по данным польского социолога образования Т. Шкудлярка, «европейская школа все еще ориентируется на письменные компетенции, что обеспечивает дискурсивное преобладание в ней текстоцентрированных учебных практик в ущерб другим способам организации образовательного порядка (устно-речевым и визуальным и пр.)» [9. S. 139].

В настоящем исследовании мы попытались ответить на вопрос о том, что происходит сегодня в школе с чтением в процессе изучения такого важного для развития вступающего в жизнь молодого человека предмета, как литература. Обстоятельства его организации приобретают особое значение в год, когда мировая общественность отмечает 200-летний юбилей со дня рождения Ф.М. Достоевского. С нашей точки зрения, литературное творчество этого известного русского писателя нельзя рассматривать вне объемлющих и конституирующих его «фигуру» практик, будь то философских, культурологических, литературоведческих, психологических и др. Каждая из них особым образом воссоздает «Достоевского», используя для этого собственный идеологический и научный аппарат, преследуя конкретные исследовательские цели и опираясь на те условия, в дискурсе которых облик писателя приобретает определенное своеобразие. Именно этим мы объясняем столь разноречивые трактовки творчества Достоевского в диапазоне от его апологетики² до

¹ Гиперреальность представляет собой гораздо более высокую стадию, поскольку в ней стирается уже и само противоречие реального и воображаемого. Нереальность здесь – уже не нереальность сновидения или фантазма, чего-то до- или сверхреального; это нереальность галлюцинаторного самодобия реальности [8. С. 149].

² Мы считаем Достоевского одним из величайших новаторов в области художественной формы. Он создал, по нашему убеждению, совершенно новый тип художественного мышления, который мы условно назвали полифоническим. Этот тип художественного мышления нашел свое выражение в романах Достоевского, но его значение выходит за пределы только романного творчества и касается некоторых основных принципов европейской эстетики. Можно даже сказать, что Достоевский создал как бы новую художественную модель мира, в которой многие из основных моментов старой художественной формы подверглись коренному преобразованию [10. С. 7].

иронического и критического восприятия¹. Наш же интерес сообразуется с полем современного образования и теми учебными практиками, в которых чтение и понимание текстов Достоевского педагогически реконтекстуализируется². Это значит, что вопрос о том, каков Достоевский и его творчество на самом деле, нам представляется лишенным релевантности, поскольку вне практик его чтения и анализа ответить на него не представляется возможным. Иными словами, предмет нашего внимания располагается в области образовательных практик реконтекстуализации чтения.

Часть I. ДАННЫЕ ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ³

Позиция школьников

Итак, мы – авторы этой статьи – в гостях у учеников 10-го класса одной из средних общеобразовательных школ г. Минска. Месяц тому назад у них состоялось 7 уроков, посвященных творчеству классика русской литературы Ф.М. Достоевского и его роману «Преступление и наказание». Наш разговор с их согласия идет под диктофон и в отсутствие учителей. Очень скоро он приобретает неформальный характер.

О встрече с творчеством писателя Ф.М. Достоевского

По словам учеников, работа с каждым очередным произведением начинается с изучения истории жизни и творчества писателя. На стартовом уроке учитель дает задание прочитать в учебнике материал, излагающий биографию литератора. Ознакомившись с ним, ученики должны его пересказать или ответить на вопросы по данному содержанию. Обычно учитель дополняет или уточняет сказанное школьниками. Приветствуется предварительное знакомство учеников с биографией писателя, в том числе и владение данными, почерпнутыми из интернета.

Вопрос: что вы можете сказать об особенностях биографии Ф.М. Достоевского?

Ответ: да у всех писателей биографии похожи: родился, учился, что-то написал, прочитал. Послушал его историю и забыл. Все шаблонно. Только меняются года... Заболел, не заболел и все...

Уточнение вопроса: поднимались ли на уроках вопросы, связанные с историей создания романа «Преступление и наказание»?

Ответ: да, поднимались...

Вопрос: что-нибудь можете вспомнить? Например, о пути страданий писателя?

Ответ: нет, такого не припомним. Наверное, страдали герои писателя, а не он?

¹ «Я испытываю чувство некоторой неловкости, говоря о Достоевском. В своих лекциях я обычно смотрю на литературу под единственным интересным мне углом, т.е. как на явление мирового искусства и проявление личного таланта. С этой точки зрения Достоевский писатель не великий, а довольно посредственный, со вспышками непревзойденного юмора, которые, увы, чередуются с длинными пустошами литературных банальностей» [11. С. 170–171].

² Реконтекстуализация означает реорганизацию исследовательского контекста контекстом образования, вызывающую перемещение дискурса художественного произведения из «практик их первичного контекста дискурсивного производства во вторичный контекст дискурсивного воспроизводства» [12. С. 90].

³ В качестве материала анализа участниками исследования был привлечен календарно-тематический план по учебному предмету «Русская литература. 10 класс. Базовый уровень»: <https://adu.by/wp-content/uploads/2015/umodos/ktp/10kl/ktp-rus-lit-10kl-baz.pdf>

Вопрос: смотрел ли кто-нибудь фильмы по произведениям Достоевского или о нем самом?

Ответ: *нет*.

О содержании романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Вопрос: читал кто-нибудь из вас книги или рассказы Достоевского до того, как его творчество стало изучаться на уроках?

Ответ: нет, обычно нам задают какой-то фрагмент из произведений писателя, и мы его на уроке обсуждаем.

Уточнение вопроса: а если кто-то не прочитал этот фрагмент?

Ответ: ну, тогда он послушает тех, кто прочитал, или найдет необходимый ответ на вопрос учителя в учебнике.

Вопрос: в календарно-тематическом плане по русской литературе для 10-го класса сказано, что роман «Преступление и наказание» является философским и социально-психологическим. Можете ли это как-то прокомментировать?

Ответ: мы так не изучали. На уроке нам предложили прочитать в учебнике про замысел, жанр, композицию, сюжет... Вот это больше... Эти характеристики мы выписываем из учебника в конспект, а учитель эти выписки проверяет... Но обычно в учебнике все выделено, и мы должны это списать...

Вопрос: что вы можете сказать об истоках заповеди «не убий!» и ее связи с романом «Преступление и наказание»?

Ответ: мы это не обсуждали. Наверное, это как-то связано с убийством старухи в «Преступлении и наказании».

Вопрос: а как вы работаете с теми фрагментами, которые прочитали к уроку?

Ответ: пересказываем, а учитель задает уточняющие вопросы... или... один ученик начинает пересказывать содержание этого фрагмента, затем другой по указанию учителя продолжает, затем третий... т.е. проверяет, знаем ли мы содержание...

Вопрос: а можно ли вообще не читать роман?

Ответ: нет, нельзя... ведь тебя могут в любой момент вызвать, и ты должен ответить.

Вопрос: лежит ли у вас на парте текст романа?

Ответ: нет, но можно посмотреть его в телефоне...

Об отношении к роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»

Вопрос: интересуется ли учитель вашим отношением к изучаемому произведению?

Ответ: да, обычно спрашивает о том, понравился ли нам этот роман? Но ведь не скажешь, что не понравился, это же классическое произведение? Его же включили в учебную программу... Если тебе не понравится роман, то учитель странно на тебя посмотрит...

Вопрос: в календарно-тематическом плане ученикам предлагается определить глубину сострадания писателя к маленькому человеку... Как это можно, по вашему мнению, сделать?

Ответ: в тексте описываются события, над которыми писатель размышляет. Наверное, так... Это его героя мучило... А про писателя сказать ничего нельзя. Или можно найти ответ на этот вопрос в интернете... Хотя в романе автор рассказывает про свою жизнь, но не прямо, а через воображаемых героев...

Вопрос: а как вы анализируете поступки героев произведения?

Ответ: ну, нам предлагают сопоставить поступок какого-то героя и то, как бы ты поступил в реальной жизни... Понимаешь ли ты героя, не понимаешь... Поставить себя на место героя...

Вопрос: а вот в календарно-тематическом плане предлагается обсудить тезис из романа «Кровь по совести», что вы скажите на это?

Ответ: нет, такого точно не было на уроке... пожалуй, и в тех фрагментах, которые мы читали этого тоже не было.

Вопрос: прокомментируйте, пожалуйста, такое задание календарно-тематического плана: «Проследить путь постепенного духовного „воскрешения Лазаря – Раскольникова“». О каком Лазаре идет речь?

Ответ: нам об этом на уроке ничего не говорили.

Вопрос: какую реальную жизнь предлагает календарно-тематический план сравнивать? Ее литературное изображение и то, чем вы живете?

Ответ: в романе речь идет об убийстве... но об этом нам даже задумываться как-то глупо. Что бы ты сделал на этом месте?

Вопрос: для вашей жизни что-нибудь значит этот роман?

Ответ: сегодня люди так не живут... В романе все как-то открываются друг другу. Зачем они рассказывают малознакомым людям всю свою жизнь... Сегодня стараются показать себя с хорошей стороны, а если кто-то станет выворачивать свою душу, то его не поймут... Роман – это сказка писателя, который придумал свой мир. Это не настоящий мир. Писатели живут не в том мире, в котором они хотели бы жить. В котором бы они хотели почувствовать себя главным героем. Хотя какие-то моменты можно вынести для себя.

Вопрос: что-нибудь запомнилось из этого романа, то, к чему иногда возвращаешься, размышляешь о нем?

Ответ: скорее нет... Главное получить хорошую оценку, прочитал, что задали, рассказал и забыл.

Позиция педагогов

На просьбу об участии в исследовании состояния дел с изучением творчества Ф. М. Достоевского в современной школе откликнулись и преподаватели русской литературы, имеющие опыт работы как в высшем, так и общем среднем образовании. Им, как и школьникам, было предложено оценить нормирующее в отношении чтения романа «Преступление и наказание» действие календарно-тематического плана по данному учебному предмету.

Общая оценка календарно-тематического плана

Педагог 1. Документ соответствует современным тенденциям развития образования, в частности, учитываются межпредметные связи и присутствует

направленность на всестороннее развитие личности. Стоит отметить соблюдение его авторами принципов изучения предмета русская литература: ориентацию на высокохудожественные произведения, индивидуализированный подход, который обеспечивается разнообразными видами заданий и др. Учтен и необходимый сравнительно-типологический подход. Календарно-тематический план задает правила активного и в то же время внимательного прочтения романа, потому что цели уроков предполагают хорошее знание всего текста. Он определяет участие старшеклассника в организации своего чтения романа Достоевского. Этому способствует в нем графа «Домашнее задание». Чтение частей романа сопровождается ответами на вопросы ученика.

Педагог 2. В календарно-тематическом плане вызывают вопросы некоторые формулировки: «Борьба мотивов в душе героя», «убедиться в том, что не бывает оправданий для взявшего в руки топор», «Раскрыть глубину страдания писателя к „униженным и оскорбленным“» и др. Понятие о муках совести, которая «сама разоблачает убийцу», не соответствует тексту романа и замыслу автора. Я думаю, что тема, цели и задачи урока должны формулироваться конкретно, предполагать определенную деятельность ученика и обращение к определенным источникам.

План подразумевает минимальную работу собственно с текстом художественного произведения. Это главный недостаток, поскольку вопросы и задания должны обращать ученика к тексту романа.

Выработка отношения учеников к тексту художественного произведения

Педагог 1. Хотелось бы отметить важность самостоятельного написания сочинений, отзывов, рецензий. ...знаю, что это большая проблема. Но также я знаю, что во многом в ее появлении бывают виноваты сами учителя, ставящие высшую отметку за скопированные из интернета тексты. Мое отношение всегда было непреклонным, учащиеся были сразу с ним ознакомлены: за списанные из всемирной сети работы и работы-«близнецы» в классе оценка 2, причем сразу без всяких разборок, какова доля плагиата и кто у кого списал. Детям было сложно, первое время я шла на уступки и засчитывала работы совсем небольшого объема, но – главное – они были написаны своими словами и содержали мнение самого ученика.

С привлечением источников литературной критики я бы советовала быть осторожнее. Все-таки это чужое мнение, а учащимся важно иметь свое и укрепляться в нем. Плюс мы рискуем «потерять» художественный текст при первом же столкновении ребенка с цитатами яркого критика в учебнике. В то же время следует понимать, что литературоведческие тексты транслируют знания в области истории литературы, теории литературы, литературной критики.

Педагог 2. Литературоведческий контекст в изучении творчества Достоевского оправдан. Он важен тогда, когда предполагается выявить роль евангельских мотивов в романе; когда отмечается роль портрета в создании образа; роль пейзажа. Последнее – наименее характерное в поэтике Достоевского свойство, однако постоянно, на протяжении уже многих десятилетий присутствует в школьном анализе...

Связь художественного произведения и биографии автора

Педагог 1. Мотив преступления Раскольникова важно рассматривать именно в контексте нивелирования евангельских ценностей, если, конечно, ставим перед собой задачу познакомиться с мировоззрением великого русского писателя, как следствие авторской позицией и концепцией художественного мира. На уроке произведения следует изучать неразрывно с фигурой автора, различные литературные эксперименты, игры «по мотивам» с сомнительным количеством мотивов нужно оставить для факультативов, кружков, клубов профессионалов.

Вопросы чтения

Педагог 1. Ученик не может не читать текст изучаемого произведения. Цели уроков предполагают хорошее знание всего текста. Задания действительно невозможно выполнить без внимательного прочтения художественного текста. В то же время в учебнике всегда можно найти вопросы, при ответе на которые будут реализоваться и обучающие, и развивающие, и воспитательные цели.

Педагог 2. Текст для школьников трудный, объемный, он имеет множество ответвлений от основного сюжета, строится на столкновении разных позиций, что выражается в пространных диалогах; часто в романе упоминаются реалии XIX в., актуальные для времени создания романа, но непонятные современному читателю. Роман Достоевского трудно охватить целиком, понимая значение всех сцен и персонажей. Но именно этот роман должен изучаться в школе, поскольку он открывает цикл пяти романов Достоевского, связанных единой проблематикой, в нем содержатся многие важные для писателя идеи, которые позднее будут развиты, и читать последующие тексты, не прочитав первый, не имеет смысла, так как истоки этих идей будут не ясны. Кроме того, все последующие романы писателя еще более сложные. Сюжетная основа «Преступления и наказания» известна всем, читавшим и не читавшим роман. Она вошла в анекдоты, мемы и т.д., т.е. стала частью народной культуры. Знать реальную основу этого культурного мифа полезно.

Позиция методистов

Третий фокус, в котором производится реконтекстуализация чтения романа Достоевского, определяется оптикой методической позиции – своего рода метапланом, призванным эффективно связать в развернутом взаимодействии ученика, учителя и вовлекаемый в обучение артефакт. За разъяснением правил его организации и квалификацией практики школьной достоевистики мы обратились к специалисту в области методики преподавания русской литературы.

Работа с календарно-тематическим планом

В целевом отношении в календарно-тематическом плане пропущено самое главное – формирование творческого читателя, приобщение к искусству слова. К читательским умениям следует также отнести такие действия, как восприятие, анализ, синтез, оценка. Для формирования творческого читателя также важны и способность к медленному чтению текста художественного

произведения, и владение приемами словесного рисования, и активация жизненных впечатлений учеников. При этом, разумеется, важны и собственно литературные знания. Школьники должны иметь представление о развитии литературного процесса.

Следует, однако, помнить, что календарно-тематический план носит рекомендательный характер, хотя учителя обычно трактуют его как обязательный. Так, например, использование библейского контекста в анализе может быть предложено ученику по его желанию как индивидуальное задание. Многое зависит от творческого отношения учителя к своему предмету.

Использование биографии автора

Важно, что целый урок посвящен изучению истории жизни писателя. Здесь важно, чтобы школьники различали специфику жизненных путей писателей: Пушкина, Достоевского, Толстого. Знание жизни писателя – ключ к его творчеству. В данном случае это знание биографии Достоевского. Выбор этого писателя обусловлен статусом его как классика русской литературы, доступностью текстов, воспитательной направленностью произведений, опорой на дидактическую традицию. Биография писателя является элементом обучения – это специально сконструированный объект, устанавливающий различия в жизнеописаниях и творчестве отдельных писателей. Его создание – задача учителя, а предназначение – подготовка школьников к восприятию произведения и инициация интереса к чтению.

Организация чтения

Чтение должно организовываться и контролироваться учителем. Его результат проявляется в знании учеником содержания художественного произведения. В устройстве текста «Преступления и наказания» очень важен детективный момент, он способствует мотивации чтения романа учениками. В этой связи очень важны вопросы, связанные с первовосприятиями текста учениками.

Изображения необходимо использовать после знакомства учеников с текстом, они должны помочь глубже понять его смысл. Недопустимо вначале использовать иллюстративный материал, а затем обращаться к самому роману. Красивая картинка закрывает содержание изучаемого произведения.

В последние годы потребность чтения и анализа текстов у учеников снижена. Освобожденные от физкультуры сидят не в школьной библиотеке с книгами, а на скамейках во дворе, уткнувшись в гаджеты. Книга уже не считается подарком.

Требования к учителю

Учитель управляет познавательной деятельностью учащихся. Первое, что он должен сделать, – это подготовить ребят к восприятию текста, заинтересовать их художественным произведением. Ему следует дозировать содержание своего высказывания, не говорить лишнего, сообщать лишь то, что относится к контенту изучаемого романа. Учитель ведет учеников за собой, поэтому важно, чтобы он сам был увлечен изучаемым художественным произведением, подходил к материалу творчески.

Часть II. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сопоставительный анализ представленных выше диспозиций участников процесса изучения творчества Ф.М. Достоевского в средней общеобразовательной школе обнаруживает существенные разрывы в их отношениях. В трактовке этих диспозиций, как уже заявлялось выше, мы исходим из предположения о том, что «текст Достоевского» не является некой объективной данностью, а реконтекстуализируется в разного рода процессах, в том числе и образовательных. Последние, в свою очередь, конструируются в актах учебного взаимодействия, поддерживаются и направляются методической организацией, а также теми целостными формами образования, которые в ходе их устойчивого воспроизводства приобретают ритуальный характер. Или, другими словами, текст Достоевского, изучаемый школьниками на уроках, интерпретируется нами как конструкция дискурсивных практик образования. Выделим в этом анализе несколько ключевых, на наш взгляд, конститутивных элементов.

1. *Практика авторизации.* Согласно полученным данным, изучение творчества Ф.М. Достоевского предполагает опору на биографический ресурс писателя. Опрос школьников не обнаруживает сколь-нибудь значительных «следов» его использования, не говоря уже об апелляции к обстоятельствам жизни Достоевского, обусловившим появление романа «Преступление и наказание». Если, конечно, не считать трактовку учениками творческого процесса писателя в терминах изживания им внутренних проблем или грез, рождаемых неприятием действительности. Между тем опрошенные нами эксперты (педагоги, методисты) настаивают на значимости изучения жизненного и творческого пути писателя, а вопрос о его дидактическом смысле вызывает у них недоумение.

С нашей точки зрения, обращение методических руководств и связанных с ними действий учителей к биографическому ресурсу имеет своей целью преодоление дистанции между «далеким» образом мира, представленным в художественном произведении, и «актуальным» опытом ученика. Сближение опытов обусловлено подчиненностью учебного взаимодействия «диетической метафоре»¹, выражаемой термином «усвоение». Усвоение социально значимого содержания предполагает повышение его дискурсивного статуса, что выражается ценностно насыщенным этикетированием Достоевского именем «классик». Сам же механизм усвоения использует логику ассимиляции содержания путем вписывания его в структуры имеющегося у ученика опыта, его распаковку в матрицах восприятия, которыми располагает школьник.

Педагогический контроль за ходом усвоения осуществляется посредством изложения учащимися структурных элементов учебного текста (именно в таком статусе функционирует в обучении не только текст учебника, но

¹ «Диетическая метафора» организует вертикальным образом учебный процесс. Согласно ей, эпистемологическая власть находится в руках обществ, создающих знания. Эксперты обнаруживают истину, которую закладывают в содержание образования. Затем, согласно дидактической иерархии, «следуют эксперты в области образования, например, составители расписаний, которые „расфасовывают“ знания в образовательные блоки. За ними следуют администраторы и бюрократы, которые выбирают определенные блоки. Учителя же находятся в самом низу, являясь инструментами для распределения образовательной „пищи“ между учащимися. От них же ожидают, что они будут просто употреблять, поглощать знания» [14. С. 208].

литературный текст – роман Достоевского) своими словами: пересказ, изложение, предъявление впечатления. Результатом обучения в этом случае становится «оповседневнивание» изучаемого контента, превращение его в «хорошо известное». Психологический механизм оповседневнивания был описан в свое время французским психологом С. Московичи в его исследованиях социальных репрезентаций – обыденного сознания, ассимилирующего сложные символические формы. Московичи отмечает, что в ходе рецепции здравым смыслом представленных в научных¹ текстах феноменов первым актом их восприятия становится *персонификация*, связывающая содержания усвоения с именем и личной историей ее создателя. В результате «каждая теория или наука ассоциируется здравым смыслом с поименно названными людьми, становящимися их символом: психоанализ с Фрейдом, относительность с Эйнштейном, обусловливание с Павловым и т.д.» [13. Р. 553]. Посредством персонификации чуждый по своей символической природе артефакт вписывается в опыт реципиента в качестве знакомого и в принципе понятного явления. Результат усвоения в обучении соотнобразует с «насыщением» сознания ученика, объем и содержание которого определяет на основании нормативных документов педагог.

2. *Практика контекстуализации.* Привлечение разного рода материалов (изобразительных, литературных, религиозных) для осмысления содержания романа «Преступление и наказание» рассматривается экспертами в качестве образовательно оправданного и даже само собой разумеющегося педагогического приема. Между тем данные, полученные в беседе с учащимися, обнаруживают практическую необоснованность этих притязаний. Так, например, «проваливаются» и контекстуализирующие отсылы к биографии Достоевского, и библейские содержания (Христос, Лазарь). Последние оказываются нерелевантными имеющемуся у школьников культурному опыту. Источниками смысловой организации в условиях контекстуальной дефицитарности становятся личный опыт ученика, интерпретации учителя и солидарные с ними конкретизации, содержащиеся в учебнике. Их применение согласно информации, полученной от учеников, заключается в установлении соответствия между сообщением учителя / учебника и знаниями школьников.

Для нашего анализа процесса реконтекстуализации в этом отношении важны два момента. *Первый* связан с замещением текста «Преступления и наказания» комментариями учителя и материалами учебника. В результате этого непосредственное обращение учеников к значениям артефакта (произведению Достоевского) подменяется псевдолитературоведческими действиями, сводимыми в конечном итоге к подведению фрагментов чтения под формализованные понятия (жанр, стиль, направление и пр.). Из учебных интеракций исключаются такие важные читательские компетенции, как чтение школьником первоисточника (владение текстуальным кодом), интерпретация им значений художественного произведения (конструирование текста над читаемым текстом) и критика положений романа (создание противотек-

¹ Исследования С. Московичи и его коллег сфокусированы на отношениях научного и повседневного дискурсов, однако можно предположить, что установленные ими закономерности могут быть распространены на более широкий ряд феноменов культуры: литературный, религиозный, медицинский, образовательный и прочие дискурсы.

ста читаемого текста) [15. Р. 131]. *Второй* обусловлен применяемой педагогами программой контекстуализации, управляющей когнитивным развитием учащихся. Задача опознавания понятий, диктуемая псевдолитературоведческой установкой, активизирует на полюсе школьника мнемонические процессы, что идет в ущерб формированию у них способности к восприятию и образному мышлению. Вследствие этого даже такое казалось бы эффективное средство ментального развития, как словесное рисование, предлагаемое методистами, реализуется отчужденным от взаимодействия с артефактом образом.

3. *Практика актуализации.* Опрошенные нами эксперты единодушны в оценке значения творчества Ф.М. Достоевского и, в частности, высокой ценности романа «Преступление и наказание», являющегося, по их мнению, ключом ко всему творчеству писателя. *«Но именно этот роман должен изучаться в школе, поскольку он открывает цикл пяти романов Достоевского, связанных единой проблематикой, в нем содержатся многие важные для писателя идеи».* Одним из экспертов была даже высказана мысль о том, что к классике не может быть предъявлено требование актуальности, ибо автор – знаток глубин человеческой души и мастер слова. К сожалению, это педагогическое возвышение творчества Достоевского не поддерживают высказывания учащихся, для которых содержание учебных штудий выступает весьма далеким от их сегодняшней жизни, свидетельством исторически преодолённого социального опыта, извлеченного его регистратором-писателем из глубин своего болезненного сознания. При этом ученики охотно возвращают учителю ожидаемые им оценки (классик, великий художник, мастер слова) и тотчас же, по завершении изучения произведения, забывают не только навязанные им извне оценки романа, но даже и интригующие (казалось бы) биографические подробности жизни писателя или сюжетные повороты повествования. В опыте учеников выстраивается однообразный ряд «ветхозаветных классиков», умерщвленных посредством образовательной реконтекстуализации (сакрализации)¹.

В то же время попытки актуализировать некоторые смыслы романа, например исповедальные диалоги малознакомых людей, воспринимаются учениками (в ходе ассимиляции их здравым смыслом) как игнорирование межличностных границ, манипулирование собеседником, эгоцентризм, словом, опыт, который в современной жизни совершенно непригоден. Это значит, что результатом образовательной актуализации оказывается обесценивание творчества Ф.М. Достоевского, равно как и всего «золотого периода» в развитии русской литературы.

Нельзя сказать, что опрошенные нами эксперты не осознают важность проблемы актуализации текста-артефакта на уроке. Однако поддерживаемая ими стратегия в значительной степени касается декларации художественной ценности произведения и контроля ее акцепции учеником. Между тем следует учитывать, что осуществленная таким образом актуализация оказывается во многом парадоксальной, обусловленной отмеченным выше замещением

¹ И чем больше произведение приобретает черты классического образца, памятника культуры, тем менее оно современно. Новые стратегии чтения его радикальным образом обновляют (комментарий руководит чтением, упраздняя автономию текста) или остаются к нему безразличными, и тогда произведение – только памятник, чей читатель «мертв» [16. С. 330].

художественного произведения учебным пособием. Это обстоятельство не только превращает текст Достоевского в «пустое место», поскольку внимание ученика концентрируется на псевдолитературоведческом материале, но и перефункционализирует в целом учебную диспозицию. Роман Достоевского превращается в «странный посредник» учебного взаимодействия, значимый не сам по себе, а как молчаливое условие доступа к учебнику и сообщению учителя. Он обеспечивает их легитимацию, выступая фоном фигур педагогических (методических) высказываний. Более того, поскольку актуализация по существу является моментом конструкции знания, то ученик как необходимый участник этого процесса в продуктивном плане из него исключается (реплицирование не в счет). Актуализация же, с точки зрения реализации структуры учебной деятельности, предполагает решение задачи на смысл художественного произведения самим учеником, создание им «вместе с учителем новых моделей реальности на основании привлечения средств и символов культуры» [17. С. 169].

Заключение

Главный вопрос, который стоял перед настоящим исследованием, заключался в изучении устройства реконтекстуализации художественного произведения – романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в учебном процессе средней общеобразовательной школы. С помощью нескольких опросных приемов (фокус-группа, интервью, экспертное заключение) нами были собраны данные, отражающие разные характеристики этой процедуры, преобразующей творчество известного русского писателя в учебный предмет. Принято считать, что между произведениями автора и их образовательной репрезентацией существует высокая корреляция. Данные нашего исследования это мнение не подтверждают.

Из представленных в основном тексте реконструкций следует несколько выводов.

1. Взаимодействие школьников с литературным творчеством Достоевского опосредовано конституцией учебного предмета «Русская литература. 10 класс. (Базовый уровень)». Творчество писателей, включенных в содержание учебного предмета, структурировано согласно жесткому алгоритму, действие которого подчинено, *во-первых*, задаче усвоения учениками единого методически кодифицированного материала, а *во-вторых*, способу его передачи, нацеленному на эксплуатацию памяти учеников и нивелирующему качественную специфику художественного материала и индивидуальный характер его восприятия учащимися.

2. Учебный предмет обнаруживает себя как диспозитивный механизм, распределяющий позиции участников педагогического взаимодействия, настраивающий их взаимные ожидания и правила учебной коммуникации, определяющий формы индивидуальной и групповой самоорганизации, и главное – характер связи с артефактом (художественным произведением). Семантически он функционирует как терминологический репертуар, состав и размерность которого поддерживаются в относительно неизменном состоянии. Прагматически же он оформляется как учительско-ученическая эхолалия, иллюкутивная сила которой направлена на установление и поддержание коммуникативного согласия в обучении.

3. Конструкция учебного предмета, выступающего ключевым звеном образовательного воспроизводства, посредством методической организации наделяется сверхценностью и автономизируется, чем блокирует доступ участников педагогического взаимодействия к артефакту, превращая его из цели коммуникации в ее средство.

4. Замещение артефакта так сконструированным учебным предметом исключает из образовательной «игры» не только художественное произведение, но и акт чтения как таковой. Чтение в результате функционирует как непроблематичное устройство, служащее исключительно для передачи подлежащих усвоению учебных контентов.

5. Поскольку в современных условиях школа оказывается практически единственным жизненным пространством, в котором происходит организованная встреча учащегося с литературным артефактом, то направленность учебного процесса на литературоведческие содержания становится условием редукции интереса учащихся к чтению и его порождающему потенциалу.

6. Избыточный логоцентризм обучения маргинализирует контекстуализирующие литературный артефакт дидактические возможности эстетики, использования изображения и визуального воображения, т.е. того языка, который сформирован у школьников условиями иконического поворота культуры и стихийной киберсоциализации.

Список источников

1. Августин А. Исповедь. М.: Ренессанс, Сид, 1991. 488 с.
2. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. Киев: Ника-Центр, 2003. 432 с.
3. Аполлоний К. Секреты Достоевского: чтение против течения. СПб.: Academic Studies Press / БиблиоРоссика, 2020. 320 с.
4. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Фонд «Мир», Академический Проект, 2005. 496 с.
5. Гудова М.Ю. Чтение в эпоху постграмотности: культурологический анализ: дис. ... д-ра культурологии. Екатеринбург, 2015. 329 с.
6. Король Д.Ю., Корчалова Н.Д., Полонников А.А. Кризис чтения versus кризис образования // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2019. № 35. С. 41–51. DOI: 10.17223/22220836/35/4
7. Konecki K.T. Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury // Przegląd Socjologii Jakościowej. 2012. Т. VIII, № 1. S. 12–45.
8. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. М.: Добросвет: КДУ, 2011. 392 с.
9. Szkudlarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009. 151 s.
10. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского. Работы 60-х – 70-х годов. М.: Русские словари. Языки славянской культуры, 2002. 505 с.
11. Набоков В.В. Лекции по русской литературе. М.: Независимая газета, 1999. 440 с.
12. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
13. Moscovici S., Hewstone M. De la science au sens commun // Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. P. 539–566.
14. Герген К.Дж. Социальная конструкция в контексте. Харьков: Гуманитарный центр А.А. Киселева, Ю.С. Вовк, 2016. 328 с.
15. Scholes R. Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English. London: Yale University Press; New Haven, 1985. 176 p.
16. Подорога В.А. Мимесис. Материалы по аналитической антропологии литературы в двух томах. Т. 1: Н. Гоголь, Ф. Достоевский. М.: Логос, 2006. 685 с.
17. Ławiecki T., Pastyrniak-Kobylecka E.M. Rola nauczyciela w aktywizowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym na zajęciach plastyczno-technicznych. Zarys problemu // Lubelski Rocznik Pedagogiczny. 2018. № 37(4). S. 167–176. DOI: 10.17951/lrp.2018.37.4.167-176

References

1. Augustine, A. (1991) *Ispoved'* [Confession]. Moscow: Renessans, SiD.
2. McLuhan, M. (2003) *Galaktika Gutenberga: Sotvorenie cheloveka pechatnoy kul'tury* [The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man]. Translated from English. Kyiv: Nika-Tsentr.
3. Apollonio, K. (2020) *Sekrety Dostoevskogo: chtenie protiv techeniya* [Dostoevsky's Secrets: Reading Against the Grain]. Translated from English. St. Petersburg: Academic Studies Press / BiblioRossika.
4. McLuhan, M. (2005) *Galaktika Gutenberga: Sotvorenie cheloveka pechatnoy kul'tury* [The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man]. Translated from English. Moscow: Fond Mir, Akademicheskii Proekt.
5. Gudova, M.Yu. (2015) *Chtenie v epokhu postgramotnosti: kul'turologicheskii analiz* [Reading in the era of post-literacy: a cultural analysis]. Culturology Dr. Diss. Yekaterinburg.
6. Korol, D.Yu., Korchalova, N.D. & Polonnikov, A.A. (2019) Reading crisis versus education crisis. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie – Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*. 35. pp. 41–51. (In Russian). DOI: 10.17223/22220836/35/4
7. Konecki, K.T. (2012) Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury. *Przełqd Socjologii Jakościowej*. 8(1). pp. 12–45.
8. Baudrillard, J. (2011) *Simvolicheskiy obmen i smert'* [Symbolic Exchange and Death]. Translated from French. Moscow: Dobrosvet: KDU.
9. Szkudlarek, T. (2009) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Impuls.
10. Bakhtin, M.M. (2002) *Sobranie sochineniy: v 7 t.* [Collected Works: in 7 vols]. Vol. 6. Moscow: Russkie slovari; Yazyki slavyanskoj kul'tury.
11. Nabokov, V.V. (1999) *Leksii po russkoy literature* [Lectures on Russian literature]. Moscow: Nezavisimaya gazeta.
12. Bernstein, B. (2008) *Klass, kody i kontrol': struktura pedagogicheskogo diskursa* [Class, Codes and Control: The Structure of Pedagogical Discourse]. Moscow: Prosveshchenie.
13. Moscovici, S. & Hewstone, M. (1984) De la science au sens commun. In: Moscovici, S. & Abrie, J.-C. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 539–566.
14. Gergen, K.J. (2016) *Sotsial'naya konstruksiya v kontekste* [Social construction in context]. Translated from English by A.A. Kiseleva, Yu.S. Vovk. Kharkov: The A.A. Kiseleva & Yu.S. Vovk Center for the Humanities.
15. Scholes, R. (1985) *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*. London: Yale University Press; New Haven.
16. Podoroga, V.A. (2006) *Mimesis. Materialy po analiticheskoy antropologii literatury v dvukh tomakh* [Mimesis. Materials on the analytical anthropology of literature in two volumes]. Vol. 1. Moscow: Logos.
17. Ławiecki, T. & Pastyriak-Kobyłecka, E.M. (2018) Rola nauczyciela w aktywizowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym na zajęciach plastyczno-technicznych. *Zarys problem. Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 37(4). pp. 167–176. DOI: 10.17951/lrp.2018.37.4.167-176

Сведения об авторах:

Полонников А.А. – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета (Минск). E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Корчалова Н.Д. – заведующая научно-образовательной лаборатории психологии познавательных процессов, Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета (Минск). E-mail: korchalova.n@gmail.com

Король Д.Ю. – специалист научно-образовательной лаборатории психологии познавательных процессов, Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета (Минск). E-mail: klinamen.com@gmail.com

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Polonnikov A.A. – Belarusian Maxim Tank State Pedagogical University, Institute of Psychology (Minsk, Republic of Belarus). E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Korchalova N.D. – Belarusian Maxim Tank State Pedagogical University, Institute of Psychology (Minsk, Republic of Belarus). E-mail: korchalova.n@gmail.com

Korol D.Yu. – Belarusian Maxim Tank State Pedagogical University, Institute of Psychology (Minsk, Republic of Belarus). E-mail: klinamen.com@gmail.com

The authors declare no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 01.12.2021;
одобрена после рецензирования 25.04.2022; принята к публикации 15.05.2022.*

*The article was submitted 01.12.2021;
approved after reviewing 25.04.2022; accepted for publication 15.05.2022.*